

Ammicht Quinn, Regina

»Gut« sein: Theorie und Praxis von Wertediskursen

Hackl, Armin [Hrsg.]; Steenbuck, Olaf [Hrsg.]; Weigand, Gabriele [Hrsg.]: Werte schulischer Begabtenförderung. Begabungsbegriff und Werteorientierung. Frankfurt, M. : Karg-Stiftung 2011, S. 12-18. - (Karg-Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung; 3)



Quellenangabe/ Reference:

Ammicht Quinn, Regina: »Gut« sein: Theorie und Praxis von Wertediskursen - In: Hackl, Armin [Hrsg.]; Steenbuck, Olaf [Hrsg.]; Weigand, Gabriele [Hrsg.]: Werte schulischer Begabtenförderung. Begabungsbegriff und Werteorientierung. Frankfurt, M. : Karg-Stiftung 2011, S. 12-18 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-91244 - DOI: 10.25656/01:9124

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-91244>

<https://doi.org/10.25656/01:9124>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.karg-stiftung.de>

<https://www.fachportal-hochbegabung.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhalt

Editorial: Ach die Werte! Zum Geleit <i>Ingmar Ahl</i>	4
Werte schulischer Begabtenförderung. Einführung in einen relevanten Diskurs <i>Gabriele Weigand, Armin Hackl, Olaf Steenbuck</i>	6
»Gut« sein: Theorie und Praxis von Wertediskursen <i>Regina Ammicht Quinn</i>	12
Konzepte schulischer Werteerziehung <i>Armin Hackl</i>	19
Der Personbegriff aus Sicht der Philosophie. Zur Aktualität des Personbegriffs <i>Walter Schweidler</i>	26
Person und Begabung <i>Gabriele Weigand</i>	32
Schule personalisieren – ein Plädoyer für eine neue Schulkultur <i>Armin Hackl</i>	39
Geschichte und Herleitung eines pädagogischen Begabungsbegriffs <i>Gabriele Weigand</i>	48
(Hoch-)Begabung in pädagogischem Bezug zum Menschenbild. Paradigmenwechsel zu einem dialektischen Begabungsmodell <i>Victor Müller-Oppliger</i>	55
Gestaltpsychologie und Begabungsförderung <i>Marianne Soff</i>	69
Was ist Begabung? Eine Reflexion zum Begabungsdiskurs <i>Christine Koop</i>	78
Impressum	83

Regina Ammicht Quinn

»Gut« sein: Theorie und Praxis von Wertediskursen

Werte und ihre Problematik

Ach, die Werte! Seit einigen Jahren sind sie wieder ganz wichtig geworden, und alle rufen nach ihnen, zuletzt im Zusammenhang der Weltfinanzmarktkrise: Wenn die anderen nur Werte hätten, dann wäre alles besser. Und irgendetwas daran ist ja auch richtig. Nur: was?

»Werte« sind in der öffentlichen Debatte zu einem weichen Sammelbegriff geworden, unter dem sich alles findet, was irgendwie mit Moral zu tun hat und irgendwie »gut« ist. Dies ist eine relativ neue Verwendung des Wert-Begriffs. Bis ins 19. Jahrhundert hinein waren vor allem Wirtschaft und Mathematik mit »Werten« befasst – und dann erst beginnt die sozial- und geisteswissenschaftliche Karriere des Begriffs. Es ist eine steile Karriere, denn schon im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts wird der Wert-Begriff dann zu einem der Grundbegriffe der Philosophie, und eine Hauptströmung abendländischer Philosophie restrukturiert sich als »Wertphilosophie«.

Im Rückblick wird deutlich, wie sehr die philosophische »Entdeckung« der Werte ein Zeitgeistphänomen war: Sie spiegelte das Krisenbewusstsein der Zeit wider. Soziale, ökonomische, politische und auch – mit dem Ende des deutschen Idealismus verbundene – intellektuelle Umbrüche verunsichern das Leben. Auf die Frage, ob es denn überhaupt noch klare Fundamente für das Leben des modernen Menschen geben kann, antwortet die Wertphilosophie mit dem Versuch der Stabilisierung. In unterschiedlich akzentuierten Strömungen¹ wird hier der Versuch gemacht, die objektive Gültigkeit von Werten nachzuweisen, eine

Gültigkeit, die über alle Zeitphänomene hinweg beansprucht wird.

So wird – historisch gesehen – der Ruf nach Werten nach großen Enttäuschungen, Katastrophen und Umbrüchen laut – wie nach den beiden großen Kriegen des letzten Jahrhunderts. Dieser Ruf kann unterschiedlich klingen: Manchmal klingt er kulturpessimistisch, dann wird die Enttäuschung oder Katastrophe als Folge der vergessenen Werte gedeutet; oder er klingt kritisch, dann wird eine neue Besinnung auf das eingefordert, was den Menschen wertvoll ist, woran ihr Herz hängt und womit sie Leben und Welt gestalten wollen.

Zugleich ist der Wertbegriff ein Sammelbecken: Es gibt eine Vielheit von Werten, theoretische und praktische, ästhetische und moralische, religiöse und soziale und andere mehr. Die Art und Weise, wie diese Werte gewichtet und verwirklicht werden, macht letztlich das aus, was wir »Kultur« nennen.

Folgerichtig ist heute der Ruf nach Werten immer wieder eine Reaktion der Unsicherheit und Infragestellung dessen, was nun »unsere« Werte sind, wo und wie sie mit den Werten »der anderen« kollidieren, auf welchen Werten wir beharren müssen um uns nicht selbst zu verlieren, und welche Werte »der anderen« eigentlich Un-Werte sind. Streit um Kopftücher und Kreuze ist häufig ein symbolischer

¹ Für die neuscholastische Strömung vgl. Wilhelm Windelband; für die pragmatische Strömung vgl. John Dewey; für die phänomenologischen Ausprägungen vgl. Max Scheler und Edmund Husserl.

Streit um diese zugrunde liegenden Fragen. Zugleich wird die eindeutige Bestimmbarkeit von »wir« und den »anderen« immer schwieriger und eine Frage nach den Werten, die helfen sollen, diese Grenze wieder zu etablieren, ist auf vielen Ebenen problematisch. Da gibt es Werte mit der Funktion von Ziegelsteinen (K. Rutschky), mit denen man gemütliche Häuser bauen kann, aber auch Mauern, die uns von den anderen, den Wert-Losen oder Anders-Wertigen trennen, oder die man anderen auch schon mal an den Kopf werfen kann.

Die Frage danach, was einem einzelnen Menschen und einer sich stetig verändernden Gesellschaft grundlegend wichtig ist, was bewahrt werden muss – und was verändert werden muss: All dies lässt sich nicht in kurzlebigen Schlagzeilen bearbeiten. Der gesamte Bereich von Bildung gehört konsequenterweise zu den Erstadressaten eines solchen Rufs nach Werten. Denn wertfreie Bildung gibt es nicht.

Auch wenn manchmal der Eindruck erweckt wird, Bildung sei ein Vorgang, bei dem die größtmögliche Anzahl von Einzelheiten auf schnellstmögliche Weise in die höchstmögliche Anzahl von Köpfen gebracht wird, so ist auch dieser Vorgang nicht wertfrei. Die Werte, die er – unausgesprochen – vermittelt, sind Leistung und Anpassung.

Wertfreie Bildung gibt es nicht. Bildung hat immer mit Werten zu tun – mit Fragen nach dem kommunikativen und evaluativen Wert von Leistung, nach dem Lebens-Wert von Wissen, mit Fragen danach, wie wir leben wollen, was richtiges Handeln ist und wie ein gutes Leben aussehen könnte. Zugleich ist die Frage, welche Werte wichtig sind und wie man sie praktisch umsetzt, eine der großen und komplizierten Fragen. Es sind Fragen nach einem fundamentalen Wertkonsens zum einen und nach der praktischen Vernunft, die aus Werten Handlungen werden lässt, zum anderen.

Aber auch der Ruf nach Werten im Bildungsbereich ist – zumindest teilweise – ein Krisenphänomen, das sich auf »die Jugend heutzutage« bezieht, bei denen ein personifizierter Werteverfall vermutet wird. Die Äußerungen, die »die Jugend heutzutage« im Kontext eines Werteverfalls wahrnehmen, gibt es vorwiegend in zwei Ton-Varianten: entweder jämmerlich (*ach, die Jugend heutzutage, bauchfrei, gepierct, respektlos, unkonzentriert – der personifizierte Werteverfall*) oder ein klein wenig neidisch (*ach, die Jugend heutzutage, ihnen steht die Welt offen, sie haben es so viel*

besser als wir es je hatten... und was tun sie damit: Sie piercen sich den Bauchnabel). Es scheint eine Konstante der Menschheitsgeschichte zu sein, die Nicht-Konstanz der Generationengeschichten besonders deutlich und immer wieder auch bitter wahrzunehmen.

Es gibt umfassende empirische Studien zu diesem Thema, die eine stabile positive Ausrichtung der Wertesysteme Jugendlicher beschreiben – allerdings mit einem wieder zunehmend starken Kontrast zwischen Mädchen und Jungen und einer Skepsis »fremden Werten« gegenüber, beispielsweise im Hinblick auf eine EU-Ost- und Südost-Erweiterung (Hurrelmann/Albert 2006; Gille et al. 2006).

Ein Beispiel jenseits empirischer Studien sind Poesiealben, in die Mitschülerinnen und Mitschüler und gelegentlich auch die Lehrerin den etwa 7- bis 12-jährigen etwas »fürs Leben« schreiben. Da gibt es sorgfältig umgeknickte Ecken, jede Menge gemalter Herzen und Blumen und ziemlich viele (Lebens-)Weisheiten.

Wenn ich mein altes Poesiealbum mit dem meiner Tochter vergleiche, fällt mir zunächst – bei allen oberflächlichen Unterschieden: meines ist z.B. wesentlich ordentlicher – eine große Kontinuität auf. Die großen Freundschaftsbeschwörungen anhand von Marmor, Stein, Eisen oder diversen welkenden Blumen finden sich damals wie heute; damals wie heute gibt es klare Lebensregeln:

*Sei wie das Veilchen im Moose
Sittsam, bescheiden und rein...*

Das ist ein Spruch, der sich in beiden Alben findet, neben dem Misstrauen dem In-die-Ferne-Schweifen gegenüber und einer klaren Regel fürs Glücklichein: ...*denn die Freude, die wir geben /kehrt ins eigne Herz zurück.*

Natürlich gibt es Unterschiede: Die aktuellen Lebensregeln sind nicht nur unordentlicher geschrieben und phantasievoller bemalt, sondern immer wieder auch humorvoller – bis hin zur echten, wenn auch schlecht gereimten Persiflage:

*Rose, Tulpen und Narzissen
Alles darf die Mutter wissen
Nur das eine darf sie nicht
Wenn dich mal ein Junge küsst.*

Dafür tauchen Sprüche wie dieser bei meiner Tochter nicht mehr auf:

*Zwei Stützen im Leben versagen nie:
Gebet und Arbeit heißen sie.*

Wir können nur spekulieren, welches heute die rhetorischen Stützen im Leben wären, die sich achtjährige Mädchen imaginieren können. Auch

*Sei stets der Eltern Freude
Beglücke sie durch Fleiß
Dann erntest du im Leben
den schönsten besten Preis*

ist offensichtlich nicht mehr aktuell.

Insgesamt aber sind die Gemeinsamkeiten wesentlich größer als die Unterschiede.

*Weißer Schwan auf blauer Flut
Liebe Martha merk dir gut
Halte stolz dein Herz so rein
Wie der Schwan sein Federlein*

– dieser Spruch hat nicht nur die Unterschrift »Deine Lena«, sondern auch das Datum 2001 und ein Foto von den Spice Girls.

Was wir in den Poesiealben damals und heute sehen, ist ein Wertediskurs, und zwar ein Wertediskurs in normativer Absicht: So und nicht anders sollst du sein: treu, vor allem treu, edel, hilfreich und gut, lustig wie das Häselein, wie die Lerche froh, fleißig wie das Bienelein, Regina, werde so.

Nun spricht vieles dafür, dass weder wir damals noch die Kinder heute sich dessen so genau bewusst waren, was sie da schrieben, geschweige denn im Einzelnen darüber reflektiert haben. Hauptsache, es reimt sich. Dennoch ist es nicht zu unterschätzen, dass die Kommunikation, die sich unter Kindern über das gegenseitige Einschreiben in Poesiealben entwickelt, eine ganze Rhetorik von Moralerziehung zur Verfügung stellt. Eine Rhetorik, die sich in den letzten 30 Jahren erstaunlich wenig geändert hat. Nach wie vor wird Freundschaft geschätzt, werden innere den äußeren Werten vorgezogen; die größten Unterschiede sind Unterschiede des Stils, der Dekoration und der freiwilligen oder unfreiwilligen Komik.

Dort, wo Poesiealben abgelöst werden von Freundschaftsbüchern, bei denen man Haarfarbe, Augenfarbe und Lieblingsfächer in vorgegebene Zeilen schreibt, kommt dieser Wertediskurs an ein Ende. Werte werden wiedergeboren als Vorlieben, bei dem einen so, der anderen so, nett, beliebig, belanglos.

Falls diese Verschiebung – von Werten zu Vorlieben – typisch ist, mag sie auch damit zusammenhängen, dass »Werte« nicht unproblematisch sind.

Denn einerseits sind die Werte, die von unterschiedlichsten Gruppen als »Grundwerte« genannt werden, relativ einheitlich: beispielsweise Liebe, Treue, Wahrhaftigkeit. Andererseits nehmen diese Werte im Alltag häufig eher die billigeren Plätze des Lebens ein, während andere Werte – Erfolg, Bequemlichkeit oder Popularität – ganz vorne sitzen. Das ist nicht etwas, das wir, scharfsinnig, wie wir sind, bei anderen Menschen oder Institutionen wahrnehmen; es ist unsere konstante Aufgabe, kohärent zu leben.

Werte können leicht dekorativen und/oder kulturpessimistischen Charakter haben. Sie sind nicht gegen Verdinglichung gefeit. Manchmal fristen sie ihr Leben auf dem Hochglanzpapier eines Schulprofils, wo sie dann als Glühbirne am jeweiligen Ideenhimmel leuchten, aber im Alltag durchaus auch ausgeknipst werden können; manchmal werden die beschworenen Werte still und heimlich ökonomisch aufgerechnet (der schönste beste Preis, der sich auf »Fleiß« reimt, kann durchaus in die gängige Währung umgerechnet werden); und manchmal wird der Wertbegriff – in einer Art Überdistanzierung von seinen ökonomischen Wurzeln – idealisiert und romantisiert, so dass wir uns von Werten, wenn die anderen sie nur hätten, das Heil erwarten.

Wo also ist der Ort der »Werte« innerhalb des Bildungsprozesses?

Bildungs/Werte und Begabungs/Werte

Die Krise des Bildungsbegriffs ist mittlerweile so konstant, dass sie eigentlich keine Krise mehr ist. Heute scheint es darum zu gehen, Bildung erneut an ihren aufklärerischen Wurzeln zu messen, damit Bildung nicht den »homo disponibilis« hervorbringt – eine Befürchtung, die Giesecke schon in den 1970er Jahren formuliert hat (Giesecke 1977,

10f.). Damit dies nicht geschieht, muss die Spannung zwischen Menschen und Sachen im Bildungsbegriff (Menschen stärken – Sachen klären)² aufrecht erhalten werden. Dies kann geschehen, wenn der Bildungsbegriff und das Feld der Bildungspraxis als Begriff und Feld mit je drei Bereichen gedacht werden.

Der erste Bereich sieht Bildung als reflexiven Vorgang: *Ich bilde mich* – wobei diese Selbstbildung durchaus und in der Regel mit Hilfe anderer Menschen und Dinge, die zur Bildung des Selbst beitragen, geschieht. Bildung ist Bildung der Person (vgl. dazu z.B. Huschke-Rhein 1998; v. Hentig 2003, Nachwort).

Der zweite Bereich ist Sachbildung, praktische Bildung (ebd.); es ist der Bereich der Bildung, der das Sich-Zurechtfinden in der Welt ermöglicht – durch Sprache und Schrift, Wissenschaft und Technik.

Neben dem Blick auf sich selbst und dem Blick auf die Sachwelt richtet der dritte Bereich den Blick auf den Anderen. Bildung in diesem Sinn bezieht sich im weitesten Sinn auf das »gute Leben«, auf das, was einer Gemeinschaft erlaubt, in Freiheit, Frieden und mit dem Anspruch auf Glück zu leben. Bildung in diesem Bereich ermöglicht den Blick auf den anderen und in dessen Folge den Blick auf die politischen und sozialen Strukturen, die das Zusammenleben bestimmen: Bildung ist politische und soziale Bildung und, beiden Bereichen zugrunde liegend, ethische Bildung.³

Im ersten Bereich geht es um Bildung, die den Menschen zum Menschen macht. Im zweiten Bereich geht es um Bildung, die den Menschen fähig macht, sich in der Welt zu orientieren. Im dritten Bereich geht es um Bildung, die den Menschen zum Mitmenschen macht.

Im Bereich der Begabungs- und Hochbegabungsdiskurse ist die Bedeutung und die Praxis dieser Bildungs-Bereiche nicht grundlegend anders als in den anders fokussierten pädagogischen Bereichen, lediglich manchmal deutlicher und manchmal schwieriger. Denn Hochbegabungsdiskurse weisen, insbesondere dann, wenn sie politisch geführt werden, häufig eine klare Verengung auf den mittleren Bereich von Bildung auf. Es geht um Sachen, um Dinge, um das Verstehen von Welt, um Konzepte, wie dies alles optimal für besonders Begabte gestaltet werden kann; und es geht um Leistung. Das fällt häufig nicht besonders auf (oder es fällt positiv auf), weil wir es hier mit Menschen

zu tun haben, die (jedenfalls immer wieder) leisten wollen und leisten können. Leistungsfähigkeit und Leistungswillen sind großartig. Aber sie sind nicht alles. Blickt man auf Menschen und Welt als Ganzes, reichen Leistungsfähigkeit und Leistungswille nicht aus; ein Leben, das glücklich und in Teilhabe gelebt wird, kann nicht allein auf Leistungsfähigkeit und Leistungswillen setzen. Die Gleichsetzung von Mensch und Leistung ist für besonders und außergewöhnlich begabte Menschen genauso gefährlich wie für Menschen, die den gegebenen Leistungsstandards nicht genügen können. Für Begabungs- und Hochbegabungsdiskurse ist es nicht überflüssig, *alle* Bereiche von Bildung in den Blick und die Praxis zu nehmen, sondern geradezu entscheidend.

Der erste Bereich der Bildung, der Identitätsfragen stellt, berührt eine der großen aktuellen Fragen: Identität wird heute zur »Patchwork«- (Keupp et al. 1999; Keupp 2002) oder »Bastel«-Identität, die nicht mehr einfach gegeben, sondern erworben werden muss. Vor allem Jugendliche sind heute mit Identität als offenem Identitätsprojekt konfrontiert, das durch »Egotaktik« (Hurrelmann 2001) bearbeitet werden muss. Identität hat ihre Selbstverständlichkeit verloren, so dass die Suche nach dem, was »Ich« heißen kann, zur Lebensaufgabe wird. All diese Fragen sollten in Begabungs- und Hochbegabungsdiskurse Eingang finden. In den folgenden Überlegungen aber konzentriere ich mich nun auf den dritten Bereich der Bildung und dessen mögliche Integration in die Begabungsfragen.

Im momentanen Bildungsdiskurs ist kaum von ethischer Kompetenz die Rede, dafür verstärkt von Werteerziehung. Werteerziehung und ethische Bildung sind ähnliche Anliegen und stoßen eine verwandte Praxis an, aber sie sind nicht deckungsgleich.

² Vgl. dazu Hartmut von Hentigs Grundsatzschrift: *Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung*, Stuttgart 1985.

³ Diese drei Bereiche des Bildungsbegriffs finden sich immer wieder in der Literatur, wobei häufig neben Sachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz eigens Methodenkompetenz genannt wird (so z.B. Wiater 2001, 19f; Schröder 1999); ich schlage vor, auch »Methodenkompetenz« unter den Bereich der »Sachkompetenz« zu fassen. Vgl. dazu z.B.: Hentig 2003, Nachwort; Czerwanski/Solzbacher/Vollstädt 2002, 31.

Werteerziehung hat sich inzwischen aus der Richtung einer einseitig rückwärtsgewandten Pädagogik emanzipiert. Sichtbar wird diese »neue« Werteerziehung vor allem dort, wo im Zusammenhang mit den Fragen demokratischer Erziehung Werte entwickelt werden, die nicht bruchlos auf Traditionen aus vordemokratischer Zeit aufbauen können. Dennoch besteht die Gefahr des Dekorativen, das nicht den Weg von der Hochglanzbroschüre ins Leben findet.

Werteerziehung ist mit der Herstellung von Wertkonsensen befasst. Sie muss ergänzt werden durch ethische Bildung, die mit Wertkonflikten befasst ist:

Wie finde ich heraus, was in einer Situation richtig ist? Wie trete ich in eine Auseinandersetzung über das Richtige ein? Welche Möglichkeiten gibt es, schließlich zu Konsensen zu finden? – das sind die Fragen ethischer Bildung. In einer Situation der massiv veränderten Lebenswelten für Kinder und Jugendliche ist es nötig, auf beiden Ebenen pädagogisch zu agieren – auf der Ebene eines Wertkonsenses und auf der Ebene von Wertkonflikten. Die Ebene des Wertkonsenses ist auf die Ermöglichung sozialen Handelns bezogen; auf der Ebene der Bearbeitung von Wertkonflikten können Kinder und Jugendliche Kompetenzen erwerben, die sie auf Situationen vorbereiten, in denen nicht unmittelbar deutlich ist, nach welchen Werten und Normen das eigene Handeln nun ausgerichtet werden soll. Ethische Bildung hat dabei drei grundlegende Fähigkeiten im Blick:

- Die erste dieser Fähigkeiten ist die Fähigkeit, ein Problem als ein auch *moralisches* Problem zu identifizieren. Diese moralische Ebene ist von anderen Ebenen der Problembearbeitung – der empirischen, praktischen, ökonomischen, psychologischen etc. – unterschieden, muss aber auf sie zurückbezogen werden.
- Die zweite ist die Fähigkeit, ein moralisches Problem in einer argumentativ geführten Auseinandersetzung zu erörtern; das beinhaltet die Kenntnis der Regeln einer solchen Auseinandersetzung und die Kenntnis der Anwendung von Begriffen, die Unterscheidungen möglich machen (vgl. dazu Tichy 1998, 209).
- Die dritte ist die Fähigkeit, theoretische Kompetenz mit moralischer Sensibilität zu verbinden (Höffe 1990, 551 ff.), mit Einfühlungsvermögen und der Erkenntnis der grundsätzlichen Verbundenheit von Menschen in ihren Bedürfnissen und Wünschen (Nussbaum 1998, 9 ff.).

Ethische Kompetenz hat damit die Form einer bestimmten *Reflexion*, einer bestimmten *Kommunikation* und einer bestimmten *Sensibilität*. Voraussetzung dafür ist – für (uns) Lehrende – eine eigene, elementare Grundhaltung: *Freude am Leben*. Nur wenn Lehrende bereit und fähig sind, etwas von dieser eigenen Freude sichtbar zu machen, wird es im schulischen Kontext einleuchtend werden, warum für die Gestaltung, Erneuerung und Veränderung dieses Lebens so viel Mühe aufgewendet wird.

Drei Beispiele

Kehren wir zu den Werten zurück. Wenn wir Werte nicht dekorativ gebrauchen wollen, wenn wir ihren Mehrwert gegenüber den Vorlieben deutlich machen wollen, wenn die Kultur, die wir schaffen, auch mit der Wertung und der Verwirklichung von Werten zu tun hat, dann haben Werte-Fragen keinen nachgeordneten Stellenwert; sie sind nicht etwas, das man tut oder bedenkt, wenn man in der Schule mit dem Stoff fertig ist und es noch nicht läutet.

Werte werden dort konkret, wo Menschen sie verkörpern, wo aus einer Reflexion von Werten eine Praxis von Werthaltungen oder Tugenden wird. Drei solcher Werthaltungen scheinen mir besonders wichtig zu sein:

Die erste heißt *Toleranz*. Toleranz bedeutet zu lernen, dass das Anderssein Anderer kein Anlass für Spott, Verachtung oder einen Religionskrieg ist. Toleranz bedeutet, das Anderssein wahrnehmen, ohne es zerstören zu wollen und darin die Güte, Ästhetik und Freiheit der Vielfalt zu entdecken.

Toleranz allein aber reicht nicht aus. Die Gefahr der Toleranz ist, dass alles gleich gültig wird und damit letztlich gleichgültig. Toleranz muss ergänzt werden durch eine zweite Werthaltung: *Solidarität*. Solidarität ist die Haltung, mit der ein Mensch bewusst an die Seite der Armen und Anderen tritt, an die Seite der verlorenen Töchter und Söhne, der Verlierer, der Uncoolen. Solidarität bestätigt dabei nicht den Mangel oder die Schuld, sondern den Menschen, der in und trotz allem Versagen, aller Schuld, aller Ausgrenzung, Mensch ist und als Mensch wahrgenommen wird.

Nötig ist dafür eine dritte Werthaltung, eine dritte Tugend, die auch zu den klassischen »Kardinaltugenden« zählt: *Tapferkeit*, für uns heute vielleicht besser *Mut und*

Selbstbewusstsein, vielleicht auch *Courage*. Sie sind die Grundlage dafür, dass Menschen fähig sind und fähig werden, gegen den Strom, gegen die öffentliche Meinung, gegen mediale Bilder und wenn nötig auch gegen die Lehrenden und Erziehenden an die Seite derer zu treten, die ausgeschlossen werden.

Wie aber sieht das alles konkret aus?

Warum, so lautet eine Frage nicht nur der Geschichtswissenschaften, haben Menschen während der Nazizeit in Deutschland und in den besetzten Gebieten Juden geholfen? Warum gibt es »Zivilcourage unter schwierigen Umständen«, die möglicherweise den Wert des eigenen guten Lebens hintanstellt? Harald Welzer (2006) beschreibt, dass viele dieser besonders großzügigen Helfer nicht als Helfer geboren waren. Sie gerieten in diese Lage – etwa dort, wo Juden vor einem Transport geflohen waren und um Hilfe baten. Wenn dann im oder unter dem Haus Platz geschaffen wurde für andere Menschen, bedeutete das, Lebensmittel zu beschaffen und Exkrememente zu beseitigen; wenn Kinder dabei waren, wurde es noch gefährlicher; wenn einer der Versteckten krank wurde oder starb, wurde die Situation extrem kompliziert.

Die Historikerin Birgit Kosmala berichtet von der Familie des polnischen Kleinbauern Antoni Bielinski, die zu fünft in einem 35 Quadratmeter großen Häuschen lebte: »Im September 1942 klopfte eine fünfköpfige fremde jüdische Familie an sein Haus und bat um Unterkunft für eine Nacht, was ihnen gewährt wurde. An den folgenden Tagen wiederholten sie ihre Bitte, und Familie Bielinski erlaubte ihnen zu bleiben. Einige Wochen später kam noch ein weiteres Mitglied der jüdischen Familie dazu.« Antoni Bielinski wurde zweimal verhaftet, einmal auch gefoltert, zweimal aus Mangel an Beweisen wieder freigelassen. Die jüdische Familie blieb bis zur Befreiung bei den Bielinskis versteckt. »Als Grund, weshalb sie diese Menschen aufgenommen hatten, gab er [Antoni Bielinski] an: »Wir brachten es nicht übers Herz, sie wegzuschicken.«« (Kosmala 2002, 86 ff.; vgl. Welzer 2006).

»Helfer und Retter im Nationalsozialismus treten (...) in ganz unterschiedlicher Gestalt und mit ganz unterschiedlicher Motivation auf; sie kommen aus den unterschiedlichsten Schichten, haben die unterschiedlichsten politischen und religiösen Einstellungen, sind Frauen oder Männer«, arbeiten allein oder vernetzt (Welzer 2006).

Zwei Dinge haben sie gemeinsam: Sie sind in der Lage, Juden nicht als »Juden« zu sehen, sondern als Menschen, die Hilfe brauchen. Und: Sie haben Phantasie; sie nehmen Handlungsspielräume wahr, wo andere keine sehen.

Kann man das lernen? Kann man das lehren? – Ich fürchte: nein. Mit den ganz großen Fragen unseres Lebens sind wir in der Regel allein. Aber unser Alltag – und gerade auch der schulische Alltag – ist voll von kleineren, schwächeren Abbildern dieser großen Frage. Und an diesen kleineren, schwächeren Abbildern großer Fragen lässt sich Leben lernen.

Gerade die Förderung besonders Begabter hat die Aufgabe, einen Reiseproviant zur Verfügung zu stellen für die Reise in eine Welt, die wir nicht kennen; Reiseproviant, der nicht nur Kenntnisse und Vorlieben enthält, auch nicht einfach irgendwelche »Werte«, sondern die Fähigkeit, die Werte, die uns umgeben, zu prüfen und dem eigenen Leben in der Abwägung dieser Werte einen Wert zu geben, der über den rein ökonomischen Wert hinausreicht. Dieser geistige Proviant kann zumindest den Keim dessen enthalten, was Menschen wie der erwähnte Antoni Bielinski hatten: das Vermögen, Menschen in ihrer Verletzbarkeit einfach als verletzbar zu sehen und das Vermögen, Handlungsspielräume dort zu sehen, wo andere keine sehen.

Die Autorin:

Prof. Dr. Regina Ammicht Quinn ist Professorin am Internationalen Zentrum für Ethik in den Wissenschaften (IZEW) der Universität Tübingen. Sie ist Mitglied des Vorstands des IZEW, Leiterin des Arbeitsbereiches Ethik und Kultur sowie Leiterin des Forschungsschwerpunkts Sicherheitsethik. Sie ist zudem Mitherausgeberin der internationalen theologischen Zeitschrift »Concilium«.

Internet: <http://www.uni-tuebingen.de/einrichtungen/internationales-zentrum-fuer-ethik-in-den-wissenschaften.html>

Literatur

- Czerwanski, A./Solzbacher, C./Vollstädt, W. (Hrsg.) (2002):** Förderung von Lernkompetenz in der Schule. Bd. 1: Recherche und Empfehlungen. Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung.
- Giesecke, H. (Hrsg.) (1977):** Ist die bürgerliche Erziehung am Ende? München: List.
- Gille, M./Gaiser, W./Sardei-Biermann, S./de Rijke, J. (2006):** Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Lebensverhältnisse, Werte und gesellschaftliche Beteiligung. Jugendsurvey Bd. 3. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hentig, H. v. (1985):** Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung. Stuttgart: Reclam.
- Hentig, H. v. (2003):** Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft. Erw. Neuauflage. Weinheim: Beltz.
- Höffe, O. (1990):** Universalistische Ethik und Urteilskraft: ein aristotelischer Blick auf Kant. In: Zeitschrift für philosophische Forschung 44, S. 537–563.
- Hurrelmann, K. (2001):** Junge Generation 2001 – Selbstsuche, Egotaktik und Drogenkonsum als Lebensstil? In: Wiener Zeitschrift für Suchtforschung, J. 24, H. 3/4, S. 73–79.
- Hurrelmann, K./Albert, M. (2006):** Jugend 2006. 15. Shell-Jugendstudie: Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt am Main: Fischer.
- Huschke-Rhein, R. (1998):** Systemische Erziehungswissenschaft. Pädagogik als Beratungswissenschaft. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Keupp, H./Ahbe, T./Gmür, W./Höfer, R./Mitzscherlich, B./Kraus, W./Sraus, F. (1999):** Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identität in der Spätmoderne. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Keupp, H. (2002):** Soziokultur in der Gesellschaft der »Ichlinge«. In: Der Nagel, H. 64, S. 33–55.
- Kosmala, B./Schoppermann, C. (Hrsg.) (2002):** Überleben im Untergrund. Bd. 5: Hilfe und Rettung für Juden in Deutschland 1941–1945 (Solidarität und Hilfe für Juden während der NS-Zeit). Berlin: Metropol Verlag.
- Nussbaum, M. C. (1998):** Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education. 3. Auflage. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Schröder, H. (1999):** Theorie und Praxis der Erziehung. Herausforderung an die Schule. 2., unveränd. Auflage. München: Oldenbourg.
- Tichy, M. (1998):** Die Vielfalt des ethischen Urteils. Grundlinien einer Didaktik des Fachs Ethik, praktische Philosophie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Welzer, H. (2006):** Zivilcourage im Ausnahmezustand. Handlungsspielräume in der Diktatur. Unveröff. Manuskript.
- Wiater, W. (2001):** Herausforderungen an die Schule von morgen. In: Wiater, W. (2001): Kompetenzerwerb in der Schule von morgen. Donauwörth: Auer, S. 7–21.
-

Impressum

Karg-Hefte: Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung

Karg-Heft 3, Dezember 2011:

Werte schulischer Begabtenförderung:
Begabungsbegriff und Werteorientierung

Herausgegeben von

Armin Hackl, Kuratorium Karg-Stiftung

Dr. Olaf Steenbuck, Karg-Stiftung, Ressort Schule und Wissenschaft

Prof. Dr. Gabriele Weigand, Pädagogische Hochschule Karlsruhe

Konzept und Redaktion des Karg-Heftes

Claudia Pauly, Ressort Schule und Wissenschaft

Dr. Oliver Ramonat, Beratung und Redaktion (extern)

Dr. Olaf Steenbuck, Ressort Schule und Wissenschaft

Sabine Wedemeyer, Ressort Presse- und Öffentlichkeitsarbeit

Photographien

Sabine Wedemeyer

Kartenausschnitt Titelbild: © Falk Verlag,
D-73760 Ostfildern

Gestaltung und Realisierung

PLEX Berlin, www.plexgroup.com

Druck

Druckhaus Berlin-Mitte GmbH

1. Auflage, Dezember 2011

Herausgeber der Karg-Hefte

Karg-Stiftung

Lyoner Straße 15

60528 Frankfurt

Tel. (069) 665 62 - 113

Fax (069) 665 62 - 119

dialog@karg-stiftung.de

www.karg-stiftung.de

Verantwortlich

Dr. Ingmar Ahl, Vorstand Projekte

Gesamtkoordination

Dr. Olaf Steenbuck, Ressort Schule und Wissenschaft

Die Karg-Hefte erscheinen in loser Folge zwei- bis dreimal jährlich. Sie vermitteln Fach- und Sachinformationen aus Wissenschaft und Praxis rund um das Thema Hochbegabung und richten sich an Fachkräfte sowie alle, die sich für die Förderung hochbegabter Kinder und Jugendlicher interessieren.

Die Karg-Hefte können in gedruckter Form bezogen werden über die Karg-Stiftung, Frankfurt am Main, sowie in elektronischer Form über www.karg-stiftung.de.

Alle Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Übersetzung, Nachdruck, photographische Wiedergabe und jede andere Art der Vervielfältigung bedürfen der Genehmigung.